

11 - 2 | 2023

Análise da implementação do currículo baseado em competências nos currículos de contabilidade nas instituições de ensino superior em Moçambique

Analysis of the implementation of competency-based curriculum in accounting curricula at higher education institutions in Mozambique

Emídio Mário Mabjaia | Filipe António Mahaluça

Versão eletrónica

URL: <https://revistas.rcaap.pt/uiips/> ISSN: 2182-9608

Data de publicação: 27-08-2023 Páginas: 11

Editor

Revista UI_IPSantarém

Referência eletrónica

Mabjaia, E.; Mahaluça, F. (2023). Análise da implementação do currículo baseado em competências nos currículos de contabilidade nas Instituições de Ensino Superior em Moçambique. *Revista da UI_IPSantarém. Edição Temática Unificada*. Número Especial: III Simpósio de Economia e Gestão da Lusofonia. 11(2), 213-223. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v11.i2.32798>

ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO BASEADO EM COMPETÊNCIAS NOS CURRÍCULA DE CONTABILIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

**Analysis of the implementation of competency-based curriculum in accounting
curricula at higher education institutions in Mozambique**

Emídio Mário Mabjaia

Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique (ISCAM) - Moçambique

emidio.mabjaia@iscam.ac.mz | ORCID 0000-0001-9030-3862

Filipe António Mahaluça

Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique (ISCAM) - Moçambique

filipe.mahaluca@iscam.ac.mz | ORCID 0000-0001-9612-3563

RESUMO

O presente artigo tem como objectivo analisar como os professores das instituições do ensino superior em moçambique percebem e implementam o currículo baseado em competências na área de contabilidade, quais os constrangimentos constatados durante o processo e como são ultrapassados os desafios no ato da implementação. Para tal, realizou-se uma pesquisa transversal, quali-quantitativa, exploratório-descritivo, bibliográfico e documental de docentes do ISCAM no período de 2016-2020. Para recolha de dados, recorreu-se a uma amostragem não-probabilística por conveniência, tendo se obtido uma amostra de 53 docentes. Para a recolha de dados, aos professores foram aplicados inquérito por questionário, guião de observação de aulas e inquérito por entrevista aos directores de curso. Os resultados obtidos no estudo indicam que os professores do ISCAM percebem e implementam do modelo curricular baseado em competências, o que converge com as metodologias recomendadas pelo currículo.

Palavras-chave: Competências, Currículo, Currículo baseado em competências.

ABSTRACT

This article aims to analyze how teachers at higher education institutions in Mozambique perceive and implement the curriculum based on competences in the area of accounting, what constraints are encountered during the process and how challenges are overcome in the act of implementation. To this end, a cross-sectional, qualitative-quantitative, exploratory-descriptive, bibliographical and

documentary research was carried out on ISCAM professors in the period 2016-2020. For data collection, a non-probabilistic convenience sample was used, resulting in a sample of 53 teachers. For data collection, a questionnaire survey, a class observation guide and an interview survey with the course directors were applied to the teachers. The results obtained in the study indicate that ISCAM teachers perceive and implement the curricular model based on competences, which converges with the methodologies recommended by the curriculum.

Keywords: Skills, curriculum, competency-based curriculum.

1. INTRODUÇÃO

As mudanças sociais, culturais e políticas dos últimos tempos levaram a que os sistemas educativos sentissem necessidade de responder, de forma diferente, aos desafios que se lhes impõem. Foi neste contexto que vários países elaboraram currículos escolares com base no Modelo por Competências. Como se sabe, o currículo orienta e determina a forma como o professor deve conduzir as suas práticas pedagógicas. Para isso, impõe-se que ele conceba as inovações curriculares como elementos dialéticos entre os significados prévios e os da nova proposta. Os significados atribuídos à noção de competência terão efeito marcante no desenvolvimento do currículo em questão, já que as concepções elaboradas pelos docentes terão expressão nas suas práticas pedagógicas. Diante de uma proposta curricular baseada no modelo por competência, introduzida em 2012 no Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique (ISCAM), nada mais relevante do que investigar como os professores percebem e implementam o currículo ora introduzido. Assim, a investigação sobre as práticas do professor no contexto do presente Modelo de Organização Curricular por Competência contribuirá para, a partir do esclarecimento sobre as práticas pedagógicas dos professores, os designers curriculares realizar reformas educativas que possam melhorar a qualidade de formação e desenvolvimento de competências dos alunos em sua preparação para o mercado de trabalho.

É com base nas ideias assinaladas que se julgou pertinente realizar o trabalho de investigação que, no âmbito da implementação do currículo ora introduzido no ISCAM, permite analisar a implementação do currículo baseado em competências por parte dos professores na área de contabilidade.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Na presente secção sobre o enquadramento teórico e conceptual, a priori, define-se os conceitos de currículo e competência e, de seguida, estabelece-se a relação entre eles. Em seguida, faz-se a abordagem sobre as competências como referência de currículo, e termina com abordagem sobre a relação entre o professor e as competências.

2.1 Conceitos de currículo e competências

Atualmente, o interesse crescente pela clarificação e delimitação conceptual do termo currículo tem decorrido de diferentes posições teóricas, dando origem a uma quantidade significativa de definições, de acordo com a perspetiva paradigmática assumida pelos autores que se têm dedicado a esta temática. Assim, a polissemia do termo abrange diversas perspetivas, desde a definição global de objectivos educativos até à totalidade de acontecimentos escolares e extraescolares aos quais tem de se submeter qualquer sujeito que esteja no sistema (Pacheco, 2001).

Alves (2004) defende o carácter triplo que consubstancia o conceito de currículo: (1) Prescritivo – assumindo-se como guia de ação; (2) Explicativo – assumindo-se como uma oportunidade de refletir sobre a prática, de deliberar e explicar o que acontece no contexto pedagógico; e (3) Prático – assumindo-se como interventor na melhoria da prática do ensino.

Existe, assim, um currículo formal (entendido como um conjunto de previsões) e um currículo real (compreendido como um conjunto de realizações), residindo a questão principal não no que é o currículo formal, mas sim no modo como é concretizado.

Para Pacheco (2001, p. 37), as distintas concepções de currículo podem agrupar-se em duas definições mais globais: (1) currículo formal – como um projecto previamente planificado a partir de fins e finalidades, interpretado como o conjunto de conteúdos a ensinar e como um plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico; (2) currículo informal – entendido, neste caso, como um procedimento decorrente da aplicação do plano mencionado, caracterizado como um “conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada”.

Em qualquer dos casos, pretende-se apenas elaborar uma base sobre a qual se possa construir um esquema que estabeleça a ligação entre o currículo oficial (explanado através dos programas e documentos oficiais) e o currículo real (que se concretiza através das práticas educativas nas escolas, em particular nas salas de aula).

É neste sentido que se adotou nesta pesquisa a definição de currículo como o conjunto de actividades letivas e não letivas programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre (actividades curriculares e de complemento curricular), cujo objectivo é a formação integral e a realização pessoal dos educandos. Em suma, o currículo, dependendo essencialmente da perspectiva de cada um acerca da concepção de educação e da escola, tem sido caracterizado como um programa de actividades planificadas e ordenadas de modo sequencial.

Em relação ao termo competência, ela sugere muitas interpretações, dependendo do contexto em que é usado. Sacristán et al. (2011, p. 37) define competência como “a habilidade de satisfazer com êxito as demandas de um contexto ou situação, mobilizando os recursos psicológicos necessários (de carácter cognitivo e metacognitivo)”.

Peralta (2001) salienta que competência é o saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.

Por sua vez Ramos (2001) vai mais além quando frisa que competência não é apenas conhecimento e habilidades para a realização do trabalho (saber fazer), mas também atitudes, valores e características pessoais vinculadas ao bom desempenho no trabalho (querer fazer).

Como se observa em vários autores, a competência tem vários conceitos, ou melhor, significados, pois assim como o significado de conhecimento acompanha o contexto em que foi analisado, o mesmo ocorre com a competência analisada sob diversas teorias e sentidos.

Para a presente pesquisa, adotou-se o conceito de competência como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o alcance de resultados diferenciados, ou o conjunto de qualificações que a pessoa deve possuir para executar suas tarefas com nível superior de qualidade.

Contudo, ao estabelecer-se a relação entre o currículo e competência, Roldão (2003) salienta que qualquer percurso de aprendizagem intencional requer um programa, isto é, um percurso organizado que permita alcançar a aprendizagem pretendida. O conjunto das aprendizagens pretendidas constitui o currículo e, para um dado currículo (orientado para competências) é imperioso conceber um programa, uma sequência, uma estrutura. Ainda no mesmo ponto de vista, o mesmo autor frisa que um programa não se cumpre, o que tem de se cumprir é o currículo, a aprendizagem para a ação que foi concebido.

2.2 O modelo de competências no processo de ensino-aprendizagem

O Currículo Baseado em Competências (CBC) constitui atualmente um paradigma dominante na educação escolar em Moçambique e em quase todos os demais países a nível mundial. As competências são padronizadas como organizadoras dos conteúdos curriculares a serem ministrados nas escolas.

As competências são introduzidas no currículo como um conjunto de operações mentais que são resultados a serem alcançados nos aspetos mais gerais do desenvolvimento do aluno. Deste modo, caracterizam-se pela sua generalidade e transversalidade, não relacionadas com nenhum conteúdo

curricular específico, mas entendidas como indispensáveis à aquisição de qualquer conhecimento, os saberes designados por competências genéricas.

O surgimento do currículo por competências, na ótica de Barreira & Moreira (2004), permitiu um salto significativo no processo de ensino-aprendizagem, porque mais do que ter a posse do saber, de factos e conceitos, permitiu reunir ou mobilizar esses saberes para resolver problemas em vários contextos, dando respostas e trabalhando no sentido de contextualizar os saberes e relacionar com outros contextos. Neste contexto, a competência caracteriza-se por ser criativa (resposta a problemas), eficaz (dá sentido aos saberes e capacidades) e integradora (toma em conta os diversos componentes).

Não é, pois, por acaso, que no ISCAM, os programas curriculares divididos por anos de escolaridade e por disciplina foram transformados num currículo por competências gerais e específicas. De acordo com Abrantes (2003), estas situações originam uma visão global do ensino e uma articulação entre os vários ciclos, de modo que os alunos aprendam significativamente e, conseqüentemente, se diminua o insucesso escolar.

Os marcadores conceituais de competências são relevantes do ponto de vista pedagógico por duas razões. A primeira é de que os processos internos do aluno podem ser aprendidos. A segunda é a de que um currículo por competência expressa-se, manifesta-se e valida-se pelas aprendizagens que propiciou e que o aluno possa colocar em ação de determinada maneira e em determinada situação (Costa, 2005). Os objectivos do ensino podem ser expressos naquilo que o professor faz, nos materiais que manipula, nos conteúdos que seleciona e nas operações que realiza para explicar.

Um currículo com referências nas competências necessita de ser orientado por competências transversais, que devem ser objectivos de aprendizagem de todas as áreas ou disciplinas, porque são indispensáveis para aprender qualquer conteúdo curricular.

O currículo por competências implica, no fundo, um avanço na ideia de professor como um funcionário ou técnico, concepção que surgiu no início da profissão docente. Além do trabalho partilhado entre professores e alunos, Barreira & Moreira (2004) salientam que o papel atual do professor passa, sobretudo, por proporcionar desenvolvimento de competências no âmbito de uma família de situações, porque esta metodologia implica actividades diferentes, mas com sentido e próximas umas das outras; apelam à operacionalização de um objectivo e não apenas à aquisição de conhecimentos.

Atualmente, o forte apelo ao uso das competências no currículo faz com que os professores, na elaboração dos seus planos de ensino, reflitam sobre o que pretendem que os alunos saibam efetivamente no final das aulas e unidade, e sobre quais os métodos a utilizarem, de forma a provocarem uma diversidade de actividades pedagógicas com sentido.

3. METODOLOGIA

3.1 Caracterização da pesquisa

Trata-se de um estudo transversal, quali-quantitativo, exploratório-descritivo, bibliográfico e documental de dados primários recolhidos dos docentes do ISCAM no período de 2016-2020.

3.2 População e Amostragem

O conjunto universo para este estudo é composto por todos os docentes do ISCAM que lecionaram as disciplinas letivas no período em análise, aqui considerado finito (N=84).

Para a seleção dos elementos da amostra usou-se uma amostragem não aleatória por conveniência, tendo se obtido n=53.

3.3. Critérios de inclusão

- Ser docente do ISCAM;

- Estar disponível para responder o questionário;
- Ser director do curso ;
- Ser docente das disciplinas de contabilidade.

3.4 Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados usou-se um inquérito por entrevista para os directores dos cursos de LCF, LCPA e LCFin (n=3), inquérito por questionário para os docentes (n=32) e guião de observação de aulas para os docentes das disciplinas das contabilidades (n=18).

3.5 Análise de dados

Foi realizada uma análise estatística descritiva com uso de gráficos para compreensão do comportamento das variáveis em estudo. A análise dos dados foi feita com o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 25.

3.6 Aspectos éticos

Os riscos do estudo foram mínimos, exceto alguma mínima possibilidade de identificação do docente pelo uso de nome no guião de observação de aulas para evitar a duplicação de informação, e como forma de minimizá-lo o gestor da base de dados passou a informação para uma ficha orientadora codificada de modo a garantir em todo o momento o anonimato dos dados. O investigador criou a sua máscara no SPSS e analisou os dados extraídos pelo gestor da base tendo em conta as variáveis em estudo. Importa frisar que estes dados tem somente a finalidade académica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo apresenta e discute os resultados obtidos através da análise documental, inquéritos por entrevista, inquérito por questionário e guião de observação de aulas.

4.1 Elementos do modelo baseado em competências no currículo do ISCAM

A opção do ISCAM no desenho dos currícula foi a orientação multifacetada que permitiu diversas saídas profissionais. De acordo com o Quadro curricular para os cursos de graduação do ISCAM (2021), as competências genéricas previstas no ISCAM são: Conceber, gerir ou avaliar um departamento ou empresa de contabilidade pequena ou média dimensão; Conhecer e usar a linguagem técnico-contabilística (por exemplo, activo, passivo, custo, proveito, lucro, justo valor, provisões, imparidade, etc.); Aplicar os conceitos, princípios e regras na prática contabilística (por exemplo regras de reconhecimento e bases de avaliação, métodos de depreciação, regras de divulgação, etc.); Registrar e sintetizar transações e outros eventos económicos, aplicando os normativos contabilísticos nacionais ou internacionais; Preparar a demonstrações financeiras para os vários utentes da entidade aplicando os normativos contabilísticos nacionais ou internacionais; Realizar análises financeiras e suas projeções; e, Usar pelo menos um programa (*Software*) de contabilidade.

Os métodos de ensino-aprendizagem selecionados pelo ISCAM com vista ao desenvolvimento das competências definidas compreendem os métodos activo e Expositivo, associadas às técnicas como trabalhos individuais e coletivos, aulas laboratoriais com recurso a softwares de contabilidade (PHC e Primavera), simulação empresarial, ensaios, workshops e palestras.

Segundo os directores de curso, as técnicas acima mencionadas são traçadas para responder a dinâmica de estudantes que, maioritariamente, são provenientes do ensino técnico profissional. Em

paralelo, os programas curriculares são desenhados por equipas de professores e consultores, refletindo-se na componente teórica e prática.

Para a descrição dos elementos do modelo curricular do ISCAM, recorreu-se, igualmente, a aspetos como programa e conteúdos abordados no currículo por meio do inquérito por questionário dirigido aos docentes, conforme ilustra o gráfico 1.

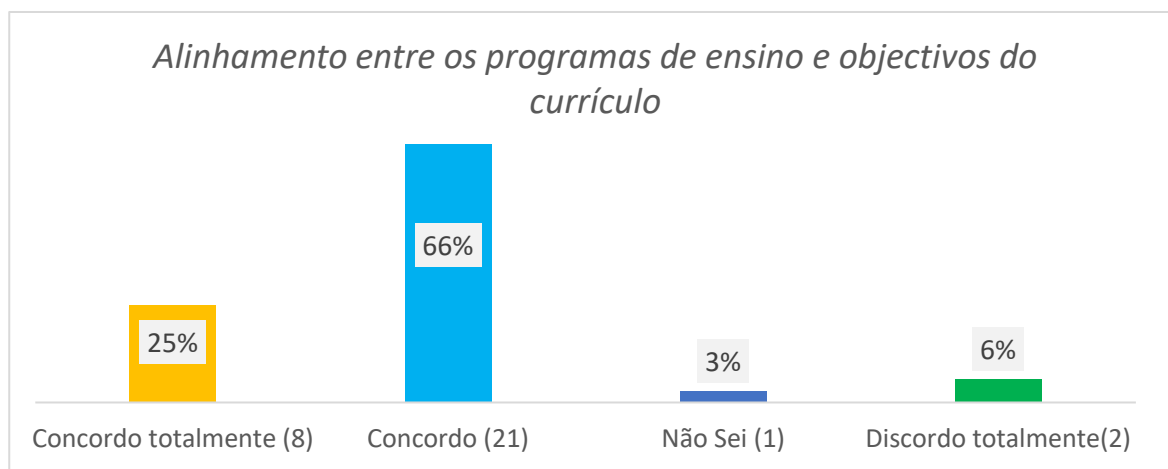


Gráfico 1. Alinhamento entre os programas de ensino e objectivos do currículo

Conforme ilustram os dados no gráfico 1, dos 32 professores inquiridos por questionário, 8 que correspondem a 25% concordam, plenamente, que os programas de ensino estão alinhados aos objectivos a serem alcançados.

Por outro lado, 21 professores, correspondentes a 66% concordam com o alinhamento entre os programas de ensino e os objectivos a serem alcançados. No entanto, 1 professor, que corresponde a 3%, não sabe se os programas de ensino espelham os objectivos a serem alcançados, e 2 professores, que correspondem a 6% discordam, totalmente, que haja algum alinhamento entre os programas de ensino e os objectivos traçados. Deste modo, os dados demonstram que há alinhamento entre os programas de ensino e os objectivos estabelecidos no currículo do ISCAM que facilita o alcance dos objectivos pré-estabelecidos. É este alinhamento que deve ser planificado e que, como Pacheco (2005, p. 37) enfatiza que “o currículo representa algo de muito planificado e que depois será implementado na base do cumprimento das intenções previstas, constituindo os objectivos, que expressam a antecipação de resultados, e os conteúdos a ensinar os aspetos fundamentais para a sua definição”.

Um elemento a ter em consideração é a facilidade de integração dos estudantes no mercado de emprego face as competências adquiridas. O gráfico 2 reflete as opiniões captadas.

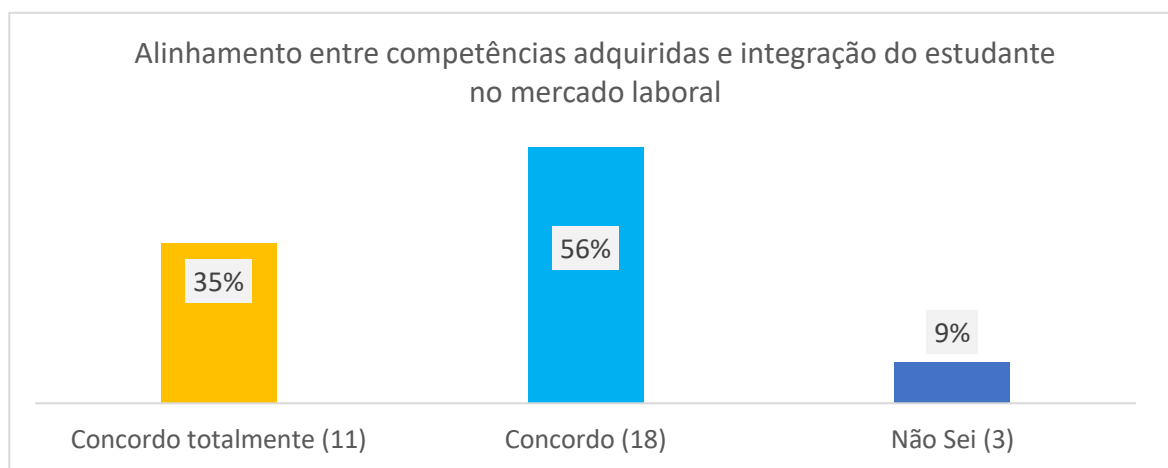


Gráfico 2. Alinhamento entre competências adquiridas e integração do estudante no mercado laboral

Em relação ao alinhamento entre as competências adquiridas no currículo do ISCAM e a integração dos estudantes no mercado de trabalho, o gráfico ilustra que, dos 32 professores inquiridos por questionário, 11 que correspondem a 35% concordam, plenamente, que com as competências adquiridas no ensino, os estudantes podem, facilmente, integrar-se no mercado de trabalho, uma vez que 18 inquiridos por questionário, que correspondem a 56%, concordam no alinhamento entre as competências adquiridas e a integração do estudante no mercado de emprego. Entretanto, 3 que correspondem a 9% discordam que com as competências adquiridas no ensino, os estudantes possam integrar-se no mercado de trabalho. Portanto, os dados, no geral, ilustram que as competências adquiridas no currículo do ISCAM facilitam a integração dos seus estudantes no mercado de trabalho. A abordagem dos mesmos salienta ainda que em termos de aspetos temáticos e metodológicos proporcionados, estão em concordância com as normas do curso vigente no mercado, e que facilitará a integração no mercado laboral.

4.2 Condições de infraestrutura e materiais disponíveis para a materialização do currículo no ISCAM

As condições físicas e materiais condicionam, em grande medida, a construção e implementação de um currículo, pois, deve-se obedecer tais vias por forma a responder algo de concreto. Fez-se o levantamento de dados junto dos Directores de Curso e pela observação direta dos factos para concilia-los. A instituição dispõe de condições de aprendizagem, salas de aulas equipadas (carteiras, quadro branco e data shows), Biblioteca, laboratórios de informática e de Contabilidade para as práticas de Simulação Empresarial.

Um dos aspetos dominantes no processo de ensino-aprendizagem a nível da instituição é a existência de laboratórios de contabilidade, com Softwares informáticos de Contabilidade existentes. Esta situação constitui uma vantagem ao colocar o estudante em ambiente empresarial, sem, no entanto, deslocar-se às empresas. O gráfico seguinte reflete em torno dos recursos disponíveis:

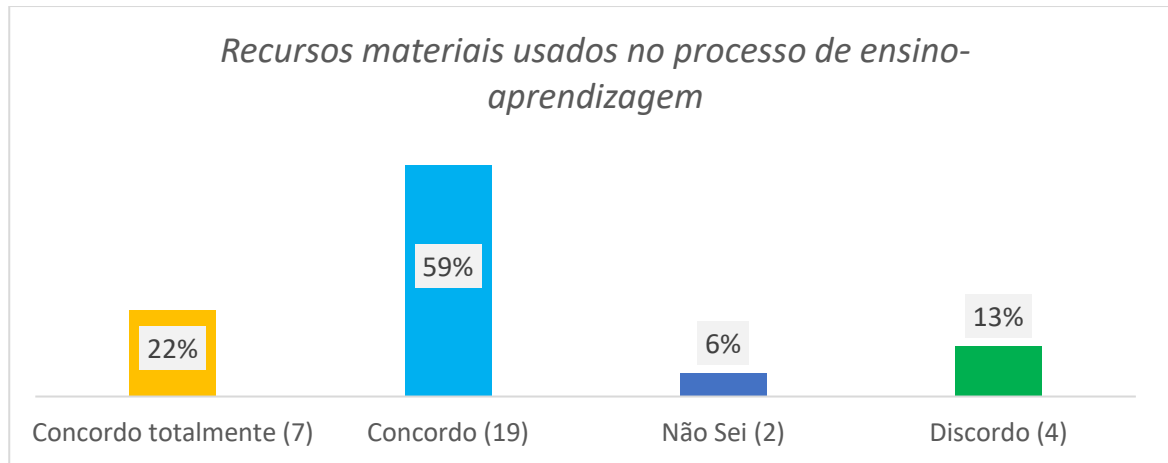


Gráfico 3. Recursos materiais usados no processo de ensino-aprendizagem

O gráfico a acima ilustra que dos 32 professores inquiridos por questionário, 7 correspondentes a 22% concordam totalmente que os recursos materiais e didáticos usados auxiliam no desenvolvimento das aulas. Ademais, 19 inquiridos que correspondem a 59%, concordam que os recursos materiais usados na sala de aula contribuem para a aquisição do conhecimento. Todavia, 2 que correspondem a 6% não têm conhecimento sobre a influência dos recursos materiais na sala de aula, e, 4 que correspondem a 13% discordam que os recursos materiais usados na sala de aula possam auxiliar no desenvolvimento intelectual. Deste modo, os dados revelam que o material didático existente no ISCAM contribui para a produtividade das aulas.

Segundo Sacristán (2000), para a implementação de um currículo é fundamental que se diversifique o material didático de sala de aula, desde os livros, fontes eletrónicas, material de visualização, entre outros. O uso destes meios deve servir de suporte ao professor e sobretudo garantir a

exequibilidade de todo o processo, tendo em conta o contexto em que ocorre o processo de ensino, instituição de ensino da área de Contabilidade. Sobre as salas de aula e laboratórios, as opiniões dos professores refletem-se no gráfico 4.

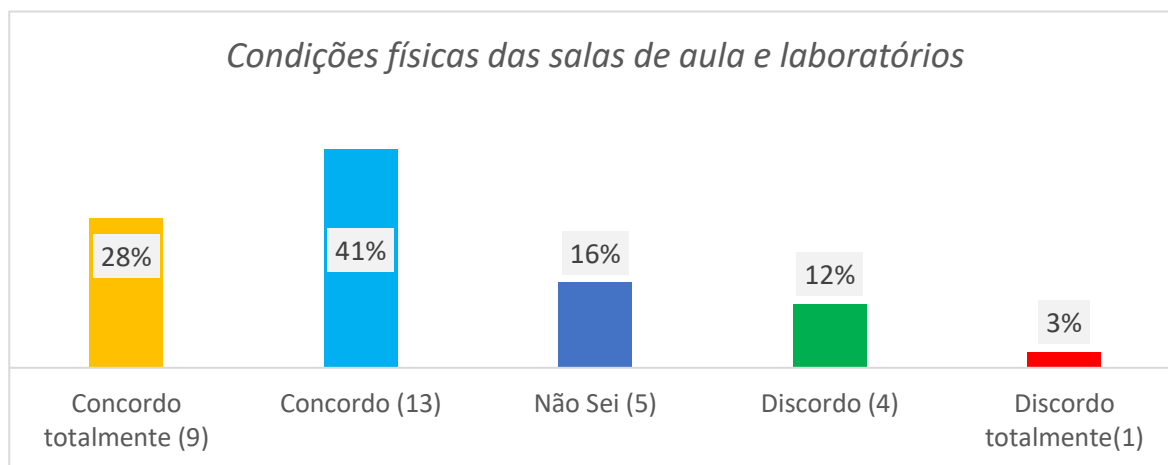


Gráfico 4. Condições físicas das salas de aula e laboratórios

Em relação às condições criadas para a implementação do currículo nas salas de aulas, dos 32 professores inquiridos por questionário, 9 que correspondem a 28% concordam totalmente que as salas de aula dispõem de condições adequadas para o processo de ensino e aprendizagem, do mesmo modo que 13 correspondente a 41% concordam com o mesmo facto. No entanto, 5 professores que correspondem a 16% não sabem se as salas de aula reúnem condições para a aprendizagem. Pelo contrário, 4 professores correspondente a 12% discordam que as salas de aula sejam adequadas para o ensino, e 1 professor que corresponde a 3% discorda totalmente que a instituição disponha de salas de aula adequadas para o processo de ensino aprendizagem.

Os dados referidos demonstram que uma maioria concorda que as salas de aula e laboratórios reúnem condições adequadas para a implementação do CBC. Diante desta constatação pode-se concluir que, grande parte dos professores tem conhecimento sobre quês condições deve ter uma sala de aula e laboratório, sobretudo para um currículo por competência, e, aliam suas metodologias de ensino às condições existentes.

4.3 Análise do nível de percepção e de estratégias adotadas pelos professores na implementação do currículo no contexto de sala de aula

O sucesso de um plano curricular está associado à concepção de estratégias adequadas para a sua implementação. Pretende-se que inúmeros fatores como, psicopedagógicos e linguísticos sejam levados a cabo para a sua implementação. Para análise e percepção de estratégias adotadas pelos professores na implementação do currículo, recorreremos às opiniões dos professores bem como à observação de aulas, em torno de aspetos relacionados com a carga horária de ensino e metodologias de ensino (gráfico 5 e tabela 1).

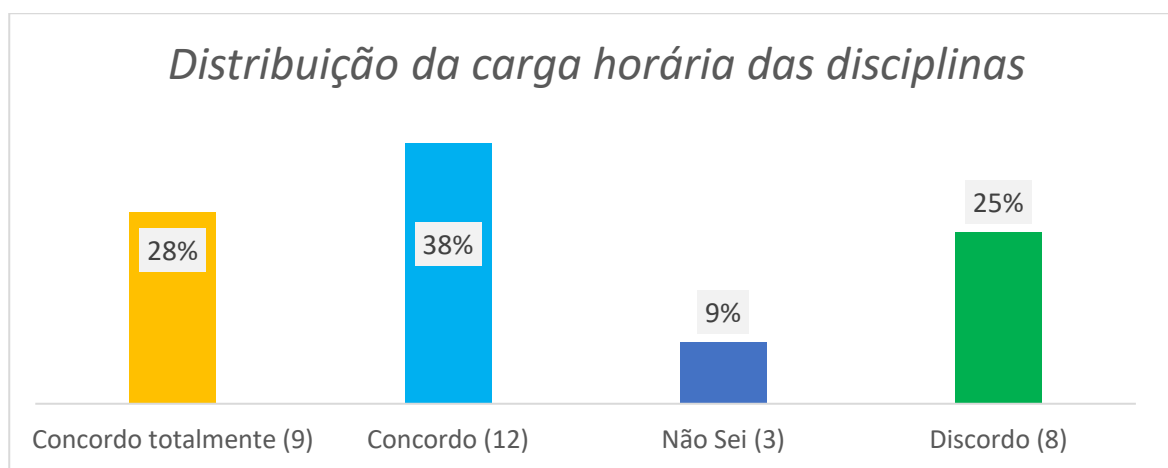


Gráfico 5. Distribuição da carga horária das disciplinas

Como se pode observar no gráfico acima, dos 32 professores inquiridos por questionário, 9 que correspondem a 28%, concordam totalmente que a distribuição da carga horária por disciplina é suficiente para a aprendizagem, bem como 12 correspondentes a 38% concordam com a distribuição da carga horária por disciplina. No entanto, 3 professores correspondentes a 9% não sabem se a carga horária das disciplinas é suficiente ou não para a aprendizagem, enquanto que, 8 correspondentes a 25% discordam que a distribuição das cargas horárias por disciplina seja suficiente para o processo de ensino aprendizagem. O facto de grande parte das disciplinas ter a mesma carga horária (4 horas semanais), pode constituir algo perverso pelo facto de as disciplinas nucleares e não nucleares disporem de mesmo tempo de ensino. Para tal, há necessidade de se redistribuir a carga horaria por forma a dispor maior tempo às disciplinas consideradas nucleares no curso.

Os dados referidos demonstram que uma maioria concorda que a distribuição da carga horária por disciplina facilita a aprendizagem. O curso de Contabilidade e Auditoria no ISCAM tem por nível uma média de 24 horas de carga horária semestral. Segundo o Plano Curricular do ISCAM (2018), esta atribuição visa desenvolver autonomia intelectual do estudante, favorecendo a sua participação em actividades de estudo diversificado que contribuam para a formação profissional. Encoraja ainda o desenvolvimento de competências e habilidades dentro e fora do ambiente escolar.

Relativamente às metodologias de ensino implementadas pelos professores, recorreu-se aos próprios professores bem como a observação de aulas para confrontar as diversas abordagens, conforme ilustra a tabela a seguir.

Tabela 1. Metodologias de ensino

Variáveis	Frequência	Percentagem (%)
Concordo totalmente	7	22%
Concordo	19	59%
Não sei	5	16%
Discordo	1	3%
Total	32	100%

Fonte: Autor (2022)

Em relação à metodologia de ensino, dos 32 professores inquiridos por questionário, 7 que correspondem a 22% concordam totalmente com a metodologia de ensino a ser implementada na aprendizagem. De igual modo, 19 professores correspondentes a 59%, consideram que a metodologia de ensino implementada é a ideal para transmissão e assimilação de conteúdos. No entanto, 5 professores correspondentes a 16%, não sabem se a metodologia de ensino a ser usada é eficaz, enquanto que, 1 professor que corresponde a 3%, discorda que a metodologia de ensino implementada seja eficaz.

Os dados ilustrados acima refletem uma maior eficácia no uso das metodologias de ensino por parte dos professores. A partir da observação feita das aulas, constatou-se que há interação entre o professor e os estudantes.

5. CONCLUSÕES

Em relação aos elementos do modelo baseado em competências plasmados no currículo do ISCAM, conclui-se que os métodos de ensino aprendizagem referem que as actividades letivas estão centradas no estudante, e consiste na transmissão de conteúdos, através do uso de técnicas ativas, com vista a potenciar as habilidades e capacidades dos estudantes.

Ficou patente que os programas curriculares são desenhados por equipas de professores que incluem temáticas relacionadas com aquilo que é feito no mercado laboral, na tentativa de conciliar a teoria à prática. Sobre este aspeto, os professores revelam que existe um alinhamento entre os programas de ensino e os objectivos estabelecidos no currículo, que facilita o alcance dos objectivos previamente estabelecidos pelo currículo

O alinhamento entre as competências adquiridas no currículo e a integração dos estudantes no mercado de trabalho, atribuem uma maior visibilidade ao modelo curricular a ser implementado no ISCAM. Esta visão é suportada pela grande maioria dos professores, os quais concordam plenamente na existência de uma relação entre as competências a serem adquiridas no currículo do ISCAM com a integração dos estudantes no mercado de trabalho.

No que diz respeito ao nível de percepção do currículo, conclui-se que os professores têm a verdadeira noção do que seja um currículo baseado em competências visto que, grande maioria dos inquiridos notam a importância da infraestrutura e material didáctico existente, sobretudo dos laboratórios de contabilidade, na implementação do currículo. Neste âmbito, os professores estão a implementar algo alinhado à natureza de um currículo baseado em competência, na medida em que são observados os aspetos fundamentais.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2003). Porquê construir competências a partir da escola. Porto: Edições Asa.
- Alves, M.P. (2004). Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada. Porto: Porto Editora.
- Barreira, A. & Moreira, M. (2004). Pedagogia das competências. Da teoria à prática. Porto: Edições Asa.
- Costa, T.A. (2005). A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. Minas Gerais. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
- ISCAM, (2018). Plano Curricular do ISCAM. Maputo.
- ISCAM, (2021). Quadro curricular para os cursos de graduação. Maputo.
- Pacheco, J.A. (2001). Currículo: Teoria e Práxis. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2005). Escritos Curriculares. São Paulo. Cortez.
- Peralta, M.H. (2001). Como avaliar competências? Algumas considerações. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ramos, M. (2001). A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez.
- Roldão, M. (2003). Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.
- Sacristán, J.G. (2000). O Currículo. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed.

Sacristán, J.G. et al. (2011). Educar por competência. O que há de novo? Porto Alegre: Artmed.